

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA – MS
CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Lúcia Alves

**CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ADOTADA POR LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Paranaíba/MS

2017

Ana Lúcia Alves

**CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ADOTADA POR LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade
Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.**

**Orientador: Profa. Me. Carina Maciel de Oliveira
Silva**

Paranaíba/MS

2017

Ana Lúcia Alves

**CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ADOTADA POR LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este exemplar corresponde à redação final do trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Carina Maciel de Oliveira Silva (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Me. Alessandra Dias Carvalho
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, ao meu irmão, minha cunhada, sobrinha, ao meu esposo e principalmente, aos meus pais, meus principais incentivadores que sempre me motivaram e me deram todo o apoio para enfrentar as dificuldades que encontrei no decorrer do curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que me sustentou e me manteve firme diante de todas as dificuldades que surgiram durante o curso e toda minha vida.

Agradeço imensamente aos meus pais por terem me incentivado e me dado forças em todas as vezes que pensei em desistir, com palavras carinhosas e reflexivas sobre a importância de seguir em frente.

A todos os professores do curso que nos ensinaram a ver o mundo por um outro olhar, tornando-nos seres humanos melhores. Olhar que antes de entrar na universidade não conhecíamos.

A todas as minhas colegas de classe que me ajudaram nesta caminhada.

Ao meu grande amigo Samuel que despertou em mim o interesse de cursar Pedagogia e sempre me incentivou.

E agradeço infinitamente a minha querida orientadora Profa. Me. Carina Maciel de Oliveira Silva, pela paciência e dedicação que teve comigo, por quem tenho imensa admiração desde quando estudava no Ensino Fundamental e era minha professora de Língua Inglesa.

*“Escrever é um ócio muito trabalhoso”
(Johann Goethe)*

RESUMO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é averiguar qual a concepção de letramento presente nas propostas de produção textual instauradas nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Com base em uma perspectiva linguístico-discursiva, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos nesta pesquisa advêm dos estudos sóciointeracionista de linguagem, dos estudos sobre a escrita, especialmente, a escrita sob a perspectiva do letramento. Busca-se de maneira particularizada: (i) observar se o ensino de produção de texto promovido pelo livro didático auxilia o aluno a ter uma compreensão sobre os usos sociais da escrita; (ii) averiguar a noção de escrita mobilizada no ensino de produção textual presente no livro didático, (iii) discutir se o ensino de produção textual presente no livro didático contribui para a formação do aluno enquanto sujeito escrevente. Pretende-se responder as seguintes questões: De que maneira os livros didáticos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental apresentam suas propostas de produções escritas? Estas propostas de produções textuais são realizadas de acordo com o que instrui os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa? A concepção de letramento está presente nas propostas de produções textuais destes livros didáticos? O conjunto de material utilizado nesta pesquisa foram livros e artigos utilizados como base para a pesquisa bibliográfica e livros didáticos de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para a realização de análises de propostas de produções textuais. Essas análises pautaram-se em conceitos e estudos apresentados por teóricos como: Soares (2011, 2012), Elias e Koch (2009), Cagliari (2003), Arcoverde (2007), Trindade (2007), Fuza e Menegassi (2007), Kato (1995), Marcuschi (2008) dentre outros. Dessa forma, observa-se que, embora exista uma proposta de produção textual conforme recomenda documentos oficiais e alguns estudos sobre a escrita, constata-se que nos livros didáticos essas propostas de produções textuais ainda são construídas com base em uma noção de escrita pautada na (de) codificação.

Palavras-chave: Letramento; Livro Didático; Ensino Fundamental; Produção Textual.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate the conception of literacy present in the proposals of textual production exposed in the handbooks of Portuguese Language of 4th and 5th year of Elementary School. Based on a linguistic-discursive perspective, the theoretical and methodological assumptions assumed in this research come from socio-interactionist language studies, from studies on writing, especially writing from the perspective of literacy. It is sought in a particular way: (i) to observe if the teaching of text production promoted by the textbook helps the student to have an understanding about the social uses of writing; (ii) to investigate the notion of writing mobilized in the teaching of textual production present in the textbook, (iii) to discuss whether the teaching of textual production in the textbook contributes to the formation of the student as a writing subject. It is intended to answer the following questions: How do the handbooks of 4th and 5th year of elementary school present their proposals for written productions? Are these proposals for textual production carried out according to what instructs the National Curriculum Parameters of Portuguese Language? Is the conception of literacy present in the textual production proposals of these handbooks? The set of material used in this research were books and articles used as a basis for the bibliographic research and handbooks of Portuguese Language of 4th and 5th year of Elementary School to carry out analyzes of textual production proposals. These analyzes were based on concepts and studies presented by theoreticians such as Soares (2011, 2012), Elias and Koch (2009), Cagliari (2003), Arcoverde (2007), Trindade (2007), Fuza and Menegassi (2007), Kato (1995), Marcuschi (2008) among others. Thus, it is observed that, although there is a proposal of textual production as recommended by official documents and some studies on writing, it is verified that in the handbooks these proposals of textual production are still constructed based on a notion of writing based on the (de) encoding.

Keywords: Literature; Handbooks; Elementary School; Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gente que faz! (Poemas)

Figura 2: Agora você é o poeta!

Figura 3: Antes de escrever, planeje seu poema.

Figura 4: Gente que faz! (Biografia e autobiografia)

Figura 5: Agora, mão à obra!

Figura 6: Agora que você já planejou o que vai escrever, lembre-se destes itens.

Figura 7: Releia seu texto antes de entregá-lo...

Figura 8: Gente que faz! Responda as questões no caderno.

Figura 9: Relato pessoal

Figura 10: Agora chegou a vez de escrever uma notícia!

LISTA DE SIGLAS:

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A ORIGEM DA ESCRITA E SEU PAPEL SOCIAL	15
1.1. Considerações sobre a escrita.....	15
1.2. Alfabetização e letramento: bases para o ensino da escrita	19
1.3. A importância dos aspectos extraverbais na constituição e no ensino de escrita sob a perspectiva do letramento.....	22
1.4. A escrita nas aulas de língua portuguesa.....	23
2.A PRODUÇÃO ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	24
2.1. O livro didático e o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa.....	24
2.2. Os gêneros discursivos no ensino de uma escrita enquanto prática social.....	26
2.3. A escrita nos livros didáticos do Ensino Fundamental.....	28
3.CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ADOTADA NAS PROPOSTAS TEXTUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS	28
3.1. Apresentando os livros didáticos em análise.....	28
3.2. Análises das propostas textuais presentes na seção Gente que faz dos livros didáticos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	30

3.3. Análises das propostas de produções textuais do livro didático do 4º ano do Ensino Fundamental.....	31
3.4. Análises das propostas de produções textuais do livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

A escrita percorreu um longo caminho para chegar ao que conhecemos dela atualmente. Durante muito tempo, ela não foi instrumento de fundamental importância para uma boa interação com a sociedade, pois as diversas atividades sociais e ofícios daqueles períodos, até meados dos séculos XVII e XVIII, não a exigiam para suas execuções. Porém, com os avanços industriais e tecnológicos, a escrita torna-se necessária para a realização de diversas atividades cotidianas na sociedade contemporânea, tornando-se significativa e essencial.

Hoje, para obter-se uma efetiva participação social, o sujeito precisa ter o domínio não apenas da modalidade oral como também da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) assevera que “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social.” (PCN, 1997, p. 21)

O valor adquirido pela escrita nos últimos séculos tem feito com que o seu domínio se torne a grande preocupação de Políticas Públicas de Ensino de Linguagem no país. Há uma constante preocupação com a escrita no sistema formal de ensino, por isso grande parte das aulas de língua portuguesa são dedicadas ao ensino da escrita. Escrita que muitas vezes é trabalhada de maneira fragmentada e desvinculada de um contexto, de uma finalidade e de um propósito comunicativo.

Podemos observar essa excessiva preocupação com a escrita nas aulas de língua portuguesa durante o processo avaliativo em que a criança é submetida. Esse processo avaliativo se vale basicamente de práticas de escrita, pois a maioria das crianças são avaliadas, principalmente, acerca de seu desempenho na produção da escrita.

Como base para o ensino da escrita, temos os conceitos de alfabetização e de letramento. Soares (2011) aponta que alfabetizar e letrar devem ser consideradas ações distintas. Conforme a autora, alfabetização é caracterizada pela ação de aprender e ensinar a ler e escrever, e o letramento é apresentado como estado ou condição de quem além de ler e escrever, consegue cultivar e exercer as práticas sociais que exigem o uso da escrita.

Diante da irrefutável importância do domínio da escrita para a efetiva interação social, surge a inquietação que despertou o interesse por realizar a presente pesquisa,

visto que, “no contexto atual, o que se tem nas escolas é o fracasso e a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e para a exposição de suas ideias através da língua escrita” (FUZA E MENEGASSI, 2007, p. 02)

A pesquisa tem como objetivo principal averiguar qual a concepção de letramento presente nas propostas de produção textual instauradas nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Paranaíba. Buscou-se de maneira particularizada: (i) observar se o ensino de produção de texto promovido pelo livro didático auxilia o aluno a ter uma compreensão sobre os usos sociais da escrita; (ii) averiguar a noção de escrita mobilizada no ensino de produção textual presente no livro didático, (iii) discutir se o ensino de produção textual presente no livro didático contribui para a formação do aluno enquanto sujeito escrevente.

Com base em uma perspectiva linguístico-discursiva, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos nesta pesquisa advém dos estudos sociointeracionista de linguagem, dos estudos sobre a importância da leitura e da escrita, sobretudo, o ensino da escrita no ambiente escolar e nos livros didáticos. A escolha por essa concepção de linguagem para sustentar o desenvolvimento desta pesquisa pauta-se no fato de que por meio dela podemos considerar o aluno como um sujeito que produz dizeres e interage ativamente no contexto social em que vive. Além disso, essa concepção de linguagem é a que norteia todas as orientações sobre o ensino de linguagem apresentadas no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa.

A opção por desenvolver uma pesquisa sobre o modo como o livro didático (doravante LD) de língua portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental promove o ensino da escrita por meio de produção textual justifica-se pelo fato de que nesta etapa de ensino a escrita é um importante instrumento de avaliação de sucesso ou fracasso escolar. Espera-se que os alunos sejam capazes de ter domínio textual no que diz respeito à interpretação e produção textual. Como sabemos, o livro didático ainda é um dos principais materiais de apoio para professores e alunos. Com isso, afirmamos com Freitas (2009, p. 11) que “[...] os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”.

Cientes da grande utilização dos livros didáticos como principais norteadores para as aulas de língua portuguesa, voltamos nosso olhar para as propostas de produções textuais existentes nesse material. Entendemos que essas propostas podem ser

importantes índices para observarmos se a escola tem conseguido trabalhar com um ensino que contemple o desenvolvimento de um sujeito reflexivo, crítico e autônomo conforme apregoa o PNC. Entendemos ainda que na formação de um sujeito reflexivo e crítico, a perspectiva do letramento pode contribuir significativamente, tornando-se, base para todo o processo de ensino.

No desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos responder as seguintes questões: De que maneira os livros didáticos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental apresentam suas propostas de produções escritas? Estas propostas de produções textuais são realizadas de acordo com o que instrui os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa? O letramento está presente nas propostas de produções textuais destes livros didáticos?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizados livros e artigos, para o embasamento teórico e livros didáticos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental como material de análise das propostas textuais presentes nos mesmos, cedidos por uma escola pública municipal de Paranaíba-MS. Visando alcançar o objetivo proposto, fizemos análises de quatro propostas de produção textual presentes nos livros didáticos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essas análises pautaram-se em conceitos e estudos apresentados por teóricos como: Soares (2011, 2012), Elias e Koch (2009), Cagliari (2003), Arcoverde (2007), Trindade (2007), Fuza e Menegassi (2007), Kato (1995), Marcuschi (2008) dentre outros. Utilizamos ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) (1º ao 5º ano).

Essa pesquisa estruturou-se em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado: *A origem da escrita e seu papel social*, fizemos uma breve trajetória histórica sobre a escrita. Falamos sobre a alfabetização e o letramento que são bases para o ensino da escrita e sobre o papel do livro didático no ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa. No segundo capítulo, denominado: *A produção escrita sob a perspectiva do letramento*, destacamos a importância de estruturar o trabalho de produção da escrita a partir dos textos e dos gêneros textuais, partindo das práticas sociais como base para a produção escrita.

No terceiro capítulo, intitulado: *Concepção de letramento adotada nas propostas textuais dos livros didáticos*, observamos e analisamos como são feitas estas propostas textuais que fomentam o ensino de escrita. Problematizamos se elas estão de fato correspondendo aquilo que é apregoadado no PCN e nos demais referências teóricas que discutem o ensino da escrita sob a perspectiva de práticas letradas.

Finalizamos, explanando sobre a importância das produções textuais para o ensino da escrita, destacando a relevância das produções textuais presentes nos LD, uma vez que são fundamentais para a formação de um sujeito escrevente. Observa-se que as propostas de produções textuais presentes nos LD ainda camuflam um ensino de escrita fragmentada, ou seja, um ensino de escrita que atende apenas aos interesses da escola, tornando o escrevente incapaz de fazer uso da escrita em diferentes situações sociais. Por meio das propostas de atividades textuais, percebemos que o LD limita a capacidade escrevente, apresentando instruções como se fossem cronogramas pré-estabelecidos para a produção escrita nos variados gêneros discursivos.

1. A ORIGEM DA ESCRITA E SEU PAPEL SOCIAL

1.1. Considerações sobre a escrita

Ao buscarmos a definição da palavra “escrita” no dicionário, encontramos uma definição clara e objetiva: “Representação de palavras ou ideias por meio de sinais, escritura” (FERREIRA, 2004, p. 795). A definição que parece óbvia nos dá impressão de que a escrita é algo tão natural que sempre fez parte da interação do homem com seu meio. No entanto, sabemos que a escrita percorreu um longo caminho com muitas mudanças e transformações até chegar ao que conhecemos hoje como escrita.

Com base em Trindade (2007), a escrita surgiu em decorrência da necessidade do homem de criar registros. Os primeiros vestígios de escritas datam de mais de 5500 anos, na região baixa da antiga Mesopotâmia. Inicialmente, a escrita era constituída por ideogramas que representavam palavras, conseqüentemente, para a representação de várias ideias de um idioma ou objetos, eram necessários vários signos pictóricos. Posteriormente, os valores fonéticos foram adquiridos pela escrita, e com isso houve uma redução de signos para representar conceitos, ideias, os sentidos de um dado objeto/coisa em um idioma.

Ainda de acordo com Trindade (2007), a partir da decomposição da palavra em sons simples, surge o alfabeto. Os fenícios foram os primeiros povos a realizarem tal feito e a criar signos para representar sons. A escrita torna-se alfabética, sendo o alfabeto fenício arcaico a origem para a constituição de todos os atuais alfabetos. Mais tarde, aproximadamente VIII a. C, os gregos adotaram esse alfabeto e incorporaram alguns sons vocálicos. Após incorporação de sons vocálicos, o alfabeto grego torna-se

base para o surgimento do alfabeto etrusco, que juntamente com o alfabeto gótico da Idade Média (também oriundo do alfabeto grego clássico) dá origem ao alfabeto latino. Destaca-se que com a expansão do Império Romano, o alfabeto latino dominou o mundo ocidental.

De acordo com Cagliari (2003, p.105) “a escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de alguma coisa.” Embora saibamos que as motivações da escrita não se reduzem somente à informação do leitor, observa-se que essa motivação sempre teve um papel fundamental na produção escrita.

Segundo Trindade (2007), quando a escrita surgiu não era necessário que as pessoas a dominasse, pois tal conhecimento não era exigido nos ofícios daquela época. Naquele período, possuir ou não o domínio da escrita, não fazia muita diferença na vida social da maioria das pessoas. Existia uma hierarquia social sólida e essencialmente estática que fazia com que o não conhecimento da escrita fosse indiferente ao sucesso pessoal e profissional de cada um, pois mesmo analfabeto era possível e habitual que os sujeitos conseguissem exercer os mais variados ofícios e serem bem sucedidos. Somente algumas pessoas começaram a registrar obras literárias, e isso acabou por estimular aqueles da alta classe a começarem aprender ler para ter acesso a produção literária da época.

De acordo com Trindade (2007), com o passar dos tempos, foram ocorrendo mudanças na sociedade, principalmente, a partir do final do século XVIII. Os avanços tecnológicos da revolução industrial diminuem os trabalhos rurais, a classe dos artesãos, as pequenas oficinas e os produtos passam a serem fabricados em massa pelos operários. Este cenário e as várias transformações sociais e culturais vivenciadas naquele século e no século seguinte foram fundamentais para que a escrita tornasse algo significativo e necessário para a sociedade. Conforme (TRINDADE, 2007, p. 02) “numa tentativa de melhorar a situação e o perfil da população no final do século XIX é instaurada a escolaridade obrigatória e é a partir deste momento que a aquisição da escrita passa a ser sinônimo de sucesso”.

A partir da instituição da obrigatoriedade da escola, muda-se o valor da escrita na sociedade. Dominar a escrita torna-se uma necessidade e uma exigência para o sucesso ou fracasso do sujeito e o domínio da escrita vem a ser condição para que o indivíduo obtenha um exercício pleno de sua cidadania. Segundo o PCN “o domínio da

língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (PCN, 1997, p. 15)

O valor adquirido pela escrita nos últimos séculos tem feito com que o seu domínio se torne a grande preocupação das políticas públicas de ensino do país. Há uma constante preocupação com a escrita no sistema formal de ensino. Na maioria das vezes, as aulas de língua portuguesa são dedicadas ao ensino da escrita. Escrita que muitas vezes é ensinada de maneira fragmentada e desvinculada de um contexto, de uma finalidade e de um propósito comunicativo.

Essa preocupação com o ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa é percebida até mesmo no processo avaliativo em que a criança é submetida. Na maioria das vezes, a criança é avaliada principalmente, acerca de seu desempenho na produção da escrita. Grande parte das avaliações, inclusive as avaliações em larga escala¹ são realizadas por meio de provas escritas. Conforme (WITTMANN, 2007):

Com as atuais demandas sobre a qualidade de ensino e relevância da educação escolar, a avaliação em larga escala é um instrumento significativo que oferece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estaduais e municipais e suas respectivas escolas. (WITTMANN, 2007, p. 01)

O fato dessas avaliações em larga escala avaliarem a escrita de maneira objetiva e pontual considerando apenas o desempenho que o aluno conseguiu atingir naquele momento, faz com que escolas busquem cada vez mais desenvolverem em seus alunos a habilidade e o domínio da escrita. O processo de produção da escrita muitas vezes é transformado em receitas e fórmulas prontas e infalíveis em qualquer situação de uso. Isso faz com que aumente a preocupação dos professores em buscar métodos prontos que facilitem a aprendizagem.

De acordo com Kato (1995), na busca desses métodos, às vezes ocorrem interpretações equivocadas pelos educadores. Um dos equívocos apontados pela autora é acreditar que priorizando as atividades de escrita, ensinando o aluno a escrever, conseqüentemente e automaticamente o mesmo irá ler. Mas a mesma aponta, que ambas são ações distintas e o aprendizado delas não acontecem necessariamente, em momentos

¹A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

simultâneos, cada indivíduo apresenta uma maneira particular de aprender, alguns tem mais facilidade de desenvolver a escrita, enquanto outros, a leitura. Porém, com este equívoco de interpretação por parte dos educadores, eles acabam priorizando o ensino da escrita.

O uso de métodos e fórmulas prontas no ensino da escrita tem demonstrado que embora as aulas de língua portuguesa tenham dado ênfase para a escrita, observa-se que essa ênfase está na maioria das vezes na aparência, nos aspectos estruturais da produção escrita, desconsiderando os aspectos composicionais, os sentidos que emergem a partir dessa produção escrita. Considerando que a criança está em um processo de construção de conhecimentos entendemos que é necessário que a escola dê suporte para que a criança aprenda a escrever sem se preocupar, num primeiro momento, com questões ortográficas.

Fuza e Menegassi (2007), ressaltam que essas questões na maioria das vezes são mal compreendidas pela escola, segundo as autoras:

o ensino de língua portuguesa estuda apenas a estrutura da frase, observando somente a função do vocábulo dentro do período. Caso o ensino das normas fosse aplicado, a partir da produção de texto, talvez o aluno guardasse melhor as regras e conseguisse construir um texto coerente e rico em informações, pois o estudante poderia expor e discutir várias ideias antes da produção e, posteriormente, teria a chance de reescrever sua produção como intuito de corrigir seus erros e aprender novas estruturas. (FUZA E MENEGASSI, 2007, p. 06)

Ratificamos que no ensino da escrita é necessário considerar e saber o que os alunos esperam dela. Isso possibilitará ao professor elaborar propostas de atividades textuais que sejam capazes de corresponder às expectativas e necessidades dos alunos, pois encontrarão significado na produção da escrita. Cagliari (2003) comenta que cabe à escola apresentar aos seus alunos outros aspectos da escrita que lhe são desconhecidos, auxiliando-os na construção de uma visão ampla da escrita. Ao agir dessa forma, o professor motiva seus alunos a tornarem-se escreventes capazes de uma interlocução ativa com seu interlocutor e o contexto de produção (ELIAS; KOCH, 2009).

Com base nos autores mencionados, entendemos que caso não exista estes momentos motivacionais de socialização com a escrita, será pouco produtivo o ensino dessa prática pautando-se somente em técnicas. Conforme Cagliari (2003, p.105) “[...] quem escreve, diferentemente por exemplo de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica”. O autor ainda ressalta que “a motivação da escrita é sua própria razão

de ser; a decifração constitui um aspecto mecânico de seu funcionamento. (CAGLIARI, 2003, p.105).

Ao não levar em conta a importância da construção de sentidos que perpassa as produções escritas, desconsidera-se a importância do uso social da escrita. Nesse sentido, Fuza e Menegassi (2007, p.04) destacam que “[...] o texto é um elemento indispensável na aprendizagem da escrita e da interpretação em leitura, faz-se necessário observar as várias maneiras de concebê-lo, ou seja, verificar os diferentes modos de escrita dos textos”. Ainda sobre essa relação leitura \times escrita, Cagliari (2003) comenta que a escrita tem como primeiro objetivo permitir a leitura, por conseguinte a leitura objetiva a fala.

Nota-se a importância da escrita na construção e manutenção da linguagem, e que é indispensável para que se mantenha as relações sociais. Essa estreita relação entre linguagem e escrita também é discutida por Elias e Koch (2009). Segundo as autoras, o modo como concebemos a escrita está associado ao modo como concebemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Elias e Koch (2009) ressaltam ainda que esse modo como concebemos linguagem reflete diretamente no modo como praticamos e ensinamos a escrita.

1.2. Alfabetização e letramento: bases para o ensino da escrita

Como já mencionamos, o domínio da escrita é condição para que o indivíduo obtenha um exercício pleno de sua cidadania. Na sociedade atual, a escrita é vista como um bem cultural desejado, pois ela pode incluir ou excluir as pessoas nos diversos espaços sociais. Diante dessa importância da escrita:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN, 1997, p. 26)

Porém, mesmo com as orientações existentes nos documentos oficiais, as escolas ainda enfrentam dificuldades para disponibilizar o ensino de textos que circulam socialmente, dificultando o desenvolvimento de aprendizagem, de interpretação e produção por parte dos alunos, pois nem mesmo dentro das escolas, na aplicação das

próprias disciplinas, existe essa conscientização da importância social dos textos, como afirma o PCN:

[...] nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (PCN, 1997, p.26)

Afirmamos com o PCN que cabe à disciplina de Língua Portuguesa a maior responsabilidade de cuidar do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, porém, essa disciplina não a única responsável por trabalhar com textos, destacando a relevância social e as características discursivas, que atualmente são essenciais para a participação do mundo letrado. Com base nas afirmações de Soares (2012) entendemos que somente o domínio do código escrito não é suficiente para uma participação efetiva nas diferentes situações sociais.

A autora assegura que “o processo de alfabetização caracteriza-se pela ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 03). Para ela este momento representa a apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, ou seja, “alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler).” (SOARES, 2011, p. 21). Essa definição de alfabetização proporciona algumas interpretações sobre o modo de significar a leitura e a escrita.

Por um lado, o domínio da leitura e da escrita pode ser compreendido como um processo que se dá de maneira mecânica, uma vez que alfabetização é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e da escrita.” (SOARES, 2012, p.20). Por outro, ler e escrever também pode significar apreensão, compreensão sobre aquilo que é lido, pois “alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados.” (SOARES, 2011, p.21).

Ainda sobre essa questão, Soares (2011) afirma que o conceito de alfabetização não é somente um processo individual, é um processo que se constitui a partir interação

do sujeito aprendiz com os outros - o professor, os pais – em um determinado contexto social. Com o propósito de dar ênfase a essa prática da escrita enquanto um processo, surge o conceito de letramento em busca de significar essa maneira de compreender a presença da escrita no mundo social. Conforme a autora mencionada, letramento é a mudança no modo de compreender o acesso à leitura e à escrita fazendo com que deixem de ser apenas uma mera aquisição de uma técnica, tornando-se práticas sociais relacionadas ao contexto de produção.

Desse modo, Soares (2011) considera que alfabetizar e letrar são consideradas ações distintas. A alfabetização é caracterizada pela ação de ensinar e aprender a ler e escrever, e letramento apresentado como estado ou condição de quem além de ler e escrever, cultiva e exerce as práticas sociais que exigem o uso da escrita. Ao considerar essas ações distintas, Soares (2012, p. 47, grifos no original) aponta que: “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.”

Ainda de acordo com Soares (2011) alfabetizar e letrar são fenômenos diferentes, complexos, constituídos por uma pluralidade de comportamentos, habilidades e conhecimentos, por isso, as apropriações podem ocorrer de maneiras distintas. Soares (2012, p. 39) assevera que:

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar em língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade. (grifos no original)

Assim, compreende-se que os processos de alfabetização e letramento são infinitamente complexos. O satisfatório seria que ambos trilhassem sempre juntos, resultando em práticas sociais plenas de leitura e escrita que é o propósito mais relevante para os estudos do letramento. Assim, alicerçados no “alfabetizar letrando” (SOARES, 2011) o sujeito faz uso da língua oral e escrita para ter acesso a informações, produzir conhecimento, propagar e argumentar opiniões, com absoluta consciência de suas ações.

1.3.A importância dos aspectos extraverbais na constituição e no ensino de escrita sob a perspectiva do letramento

Texto é compreendido como tudo o que for passível de compreensão e interpretação. Assim, o código linguístico não é o único a permitir leitura. Existem textos que não são escritos com palavras, mas que utilizam outros códigos. Conforme aponta Nascimento (2013)

em todos os processos de comunicação, fazemos avaliações, que levam em consideração não só o que está incluído no aspecto verbal do enunciado, mas muito mais, a situação extraverbal do enunciado é fundamentalmente constitutiva em uma interação linguística. (NASCIMENTO, 2013, p.264)

Nascimento (2013) comenta que os aspectos extraverbais não estão incorporados ao conteúdo discursivo, se constituem por meio da relação do verbal com o não-verbal, por isso no momento da construção do texto é necessário que o escrevente leve em consideração tais aspectos.

É necessário que o escritor esteja atento e leve em conta quem será seu interlocutor, o que está escrevendo e qual a finalidade dessa escrita. Esse planejamento prévio é fundamental para que o escrevente atenda ainda minimamente as expectativas de seu interlocutor e se faça entendido. Nesse sentido, Nascimento apregoa que:

[...] é necessário que o locutor se preocupe com o seu interlocutor, a partir do que sabe sobre os seus conhecimentos, é preciso que antecipe o que esse interlocutor espera dele para dirigir-se a ele. No entanto, se os interlocutores não comungam dos mesmos conhecimentos, a ação verbal terá de fazer um esforço maior e a vez do extraverbal, contextualizando a situação. (NASCIMENTO, 2013, p. 265)

Os aspectos extraverbais são importantes para auxiliar no processo de facilitação de entendimento e interação entre escrevente e leitor. Ainda que seja fundamental tanto no processo de escrita quanto no de leitura, a escola encontra dificuldades em demonstrar a relação texto x contexto durante o processo de ensino da escrita aos educandos. Por não conseguir estabelecer esse estreitamento entre texto e contexto, a

maioria das atividades escolares voltadas à produção textual acaba limitando-se a um ensino da forma, da estrutura desconsiderando o sentido, a relação dialógica nesse contexto.

Para Nascimento (2013)

aescola, possivelmente por não ter uma concepção de linguagem definida e conseqüentemente não ter claro a função da escrita, tem apresentado ao aluno atividades artificiais de escrita, em que não se leva em conta o que dizer e a quem dizer, não pensa em um interlocutor e em como se fazer entendido a partir de seus conhecimentos. Nesses casos, possivelmente o foco da escrita esteja na língua, ou no escritor, mas não na interação. (Nascimento, 2013, p. 266)

Mediante o exposto, torna-se inegável a importância da valorização dos aspectos extraverbais, uma vez que auxiliam a construção de escrita, facilita a interação, compreensão tanto do escrevente quanto do interlocutor desse escrevente. Essa compreensão é base para as relações de sentidos que emergem nas práticas sociais de leitura e da escrita como defende a perspectiva do letramento.

1.4 . A escrita nas aulas de língua portuguesa

Ainda que nas últimas décadas tem-se observado um certo empenho em relação às atividades direcionadas à leitura e produção de textos, a preocupação das aulas de Língua Portuguesa ainda está centrada predominantemente, nos conteúdos gramaticais. Nesse sentido, Fiad (1997) afirma que

embora saibamos que não é possível generalizar, corremos o risco de afirmar que a tradição de ensino de português centrada em conteúdos gramaticais predomina. No entanto, é possível observarmos, paralelamente a essa tradição, um empenho acentuado em atividades relacionadas mais diretamente com a leitura e com a produção de textos. (FIAD, 1997, p.72)

Com base em Fiad (1997) entendemos que a presença de orientações metodológicas destacando o lugar da leitura e da escrita em Propostas Curriculares de Língua Portuguesa é um dos principais motivadores e influenciadores de um novo olhar em relação ao ensino de leitura e escrita. Segundo a autora, na realização da produção escrita, nota-se uma singular evolução. Para Fiad (1997)

no que se refere especificamente à produção escrita, a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. Um exemplo desta absorção pode ser visto nos manuais didáticos

de português. Alguns deles encaminham o estudante para produzir um rascunho e, depois, “com capricho”, reescrever o texto. [...] podemos dizer que existe hoje, em algumas práticas de ensino de português [...] a tentativa de provocar o aluno para reescrever seu próprio texto. (FIAD, 1997, p.73)

Ainda com base em Fiad (1997), destacamos que na escola, o trabalho de construção de escrita e reescrita é um processo direcionado pelo professor ou pelo material didático. “Essedirecionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.”. (FIAD, 1997, p.73)

Fuza e Menegassi (2007) apontam que embora nas últimas décadas seja possível notar que a produção de textos tem ganhado espaço nas aulas de língua portuguesa. Cotidianamente, constata-se que as aulas são caracterizadas por um ensino e aprendizagem de uma escrita para a escola, de modo que os alunos escrevem para atender as expectativas do ambiente escolar.

Com isso, buscam apenas adequar-se às normas ortográficas, sem preocupar em evidenciar seu posicionamento, em construir sentido àquilo que está sendo produzido, objetivam somente produzir texto que lhes resulte em uma boa nota, assim como afirma Bakhtin, (1992) *apud* Fuza; Menegassi 2007, p.02) “os textos dos alunos demonstram a internalização realizada pelo professor, resultando, assim, textos para a escola, nos quais o aluno não responde ativamente ao enunciado [...]”

Nesse sentido, Fuza e Menegassi (2007, p. 05) afirmam que “a maioria dos textos produzidos pelos alunos, estejam eles em um nível mais adiantado de estudo, como na 5ª série ou na 1ª série, possuem a mesma finalidade da escrita: demonstrar ao professor que sabem escrever e cumprir a atividade.”

Assim, as escritas tornam-se artificiais e deixam de cumprir seu papel de instrumento de uso social, de instrumento para que os sujeitos consigam atuar conscientemente na sociedade. Quando a escrita é realizada somente para fins escolares, é vazia de significado. Impede os educandos de terem motivação para a prática deste tipo de atividade, por isso é necessário que ela venha acompanhada de um sentido, de uma funcionalidade.

2. A PRODUÇÃO ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

2.1.O livro didático e o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa

A tentativa de fazer com que a leitura e a escrita sejam assumidas como propriedade pelo aluno, levando-os a compreender de fato estes processos e não apenas reproduzi-los mecanicamente, tem feito com que grande parte dos educadores realizem não apenas uma busca constante para se obter instrumentos e métodos que consigam auxiliá-los na execução do ensino da leitura e da escrita, como também apresentarem constantemente uma preocupação sobre essa questão.

Em meio à métodos e materiais de ensino, os professores dispõem dos livros didáticos para auxiliá-los no desenvolvimento e no planejamento de atividades pedagógicas que ensinam leitura e escrita:

O livro didático é um dos mais fortes e influentes recursos encontrados nas escolas brasileiras. Cabe a ele um papel bastante relevante: o de apresentar às crianças o mundo da escrita e sua forma peculiar de construir conhecimentos que são socialmente reconhecidos, legitimados, valorizados. E é essa legitimação social que faz com que seja o livro, ainda que em realidades culturais materialmente desenvolvidas, a âncora das práticas pedagógicas. (Freitas, 2009, p. 89)

Em alguns casos, esses livros são, se não a única, a fonte de apoio a mais usada. Sobre essa questão Freitas (2009, p.11) afirma que “[...] os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”, sendo apontados como importantes “instrumentos na mediação dos conhecimentos necessários à construção do sujeito”.

O LD é apontado por Freitas (2009), como favorável a autonomia do aluno em relação à sua aprendizagem, alegando o fácil acesso, permitindo consultas rápidas e continuadas, individuais e diretas. Porém, faz um alerta sobre a escolha dos LD e o modo ao como é utilizado pelo professor em sala de aula. Segundo Freitas (2009), é preciso atentar-se para a qualidade no momento da escolha do LD que deve ser material de apoio do professor, e não substituir o professor. Deve ser utilizado de maneira crítica, uma vez que pode influenciar positivamente ou negativamente no processo de ensino:

Considera-se importante ressaltar que, apesar dos exageros e equívocos que possam ser cometidos em relação ao uso do LD de LP em sala de aula, acredita-se que esse material didático seja um forte aliado à disposição de professores e alunos para as atividades escolares de ensino e aprendizagem de língua materna, podendo constituir-se, também, como um importante mediador entre o aluno e as atividades de produção escrita na escola. (RODRIGUES, 2007, p. 02)

Afirmamos com Rodrigues (2007) a importância de que os professores tenham consciência e clareza sobre a maneira de utilizar esse material de apoio em sala de aula, pois o modo como são utilizados é que define a qualidade ou falha no processo de mediação, e não necessariamente na presença ou ausência do mesmo.

Em nosso país, o LD é distribuído gratuitamente para os alunos da rede pública de ensino por meio do Programa Nacional do Livro Didático². O LD é avaliado a cada dois anos e que pode ser trocado de acordo com as demandas da escola. Mas habitualmente, eles são reaproveitados por até quatro anos.

Conforme Silva (1997), com a publicação do PCN de Língua Portuguesa e a inserção da produção de textos no lugar da redação, o texto deixa de ser resumido a apenas um elemento para avaliação de aspectos formais e gramaticais. Começa a ter relevância outros interlocutores do texto, como as atividades de revisão e correção, que passam a fazer parte do processo de escrita. A partir dessas mudanças, surgiram nos LD de Língua Portuguesa, atividades de produção de texto propondo aos alunos sejam leitores e escritores críticos.

Assim, o LD assume papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois além das questões gramaticais que antes era um de seus principais objetivos, fixa de um novo olhar sobre as produções de textos. O LD começa a apresentar novas propostas de atividades escritas, agora pautadas no que promulga os PCN de Língua Portuguesa, em busca da formação de sujeitos escreventes.

2.2.Os gêneros discursivos no ensino de uma escrita enquanto prática social

Para Arcoverde (2007), os gêneros discursivos são considerados realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, constituindo textos que cumprem funções em situações comunicativas, de maneira que sua nomeação envolve um conjunto aberto e praticamente restrito de denominações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Marcuschi (2008) trata o gênero textual como referente aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes:

²Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa do governo federal brasileiro, tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSHI, 2008, p.155)

De acordo com Pinton (2012) ao falar sobre o ensino de LP, não há como não se referir aos gêneros discursivos, pois são eles que veiculam os diferentes discursos, podendo ser imagéticos ou inseridos em práticas de leitura, escrita ou oralidade. São eles que norteiam a ação da escrita. O ensino da escrita pautado a partir gêneros discursivos permite ao sujeito situar-se para quem e para qual finalidade destina-se seu texto. Ao levar em conta o para quem e a finalidade do texto, esse sujeito consegue tecer uma escrita que vá além das solicitações escolares, utilizando-a em sua vida social.

O PCN de LP salienta que os alunos devem ser preparados pela escola para desenvolver a capacidade de interpretação dos diferentes textos que circulam em sua vida social, assumindo autoridade e autonomia em seu discurso pra que de fato haja a produção de textos aplicáveis em variadas situações sociais. Conforme Coelho (2016),

o ensino de língua portuguesa deve-se centrar na sua valorização social, nas reflexões sobre atividades destinadas à aprendizagem e na busca de alternativas metodológicas. [...] o professor, como agente desse processo, conduza o aluno no caminho da realização pessoal. (COELHO, 2016, p.111).

Os gêneros discursivos apresentam um importante papel nessa edificação da realização pessoal, pois o ensino pautado nos gêneros possibilita ao educando a aplicabilidade da escrita, de acordo com o contexto ao qual esteja sendo solicitado:

Cabe ao professor planejar e coordenar as atividades de ensino que permitam a produção dos discursos, a determinação dos gêneros e as formas dos textos, com suas análises. Se é possível entendermos cada gênero com suas peculiaridades, ambientado num inter-relacionamento de grupos sociais, o ensino de língua portuguesa, assim, configurar-se-á um instrumento de socialização, permitindo ao usuário a possibilidade de participação e interação em qualquer atividade comunicativa. (COELHO, 2016, p. 115)

Então, ao falarmos de escrita enquanto prática social, é importante termos clareza da relevância de se pensar em práticas de ensino alicerçadas a partir dos gêneros discursivos, possibilitando que os sujeitos consigam se fazer presentes na sociedade, e conseqüentemente, em suas relações sociais como cidadãos plenos com autonomia e autoridade.

2.3.A escrita nos livros didáticos do ensino fundamental

De acordo com Freitas (2009), estudos apontam que se tratando de propostas de produção textual em Livro Didático de Língua Portuguesa, essas nem sempre se assentam em concepções de produção da escrita clara e bem definida. Habitualmente, combinam diversas abordagens, muitas vezes tradicionalistas. Uma realidade que acaba resultando em produções textuais com práticas de escrita mecânicas, de maneira que o aluno realiza a produção escrita, sem preocupar-se com a interlocução.

Em muitos livros didáticos de língua portuguesa, não existem elementos adequados que permitam que o aluno consiga reconhecer suas atividades de produção como uma prática social, como um processo de interação.

Partindo destes diagnósticos apontados por alguns estudiosos sobre o assunto, realizamos uma análise linguístico-discursiva acerca das propostas de produção de texto em dois livros didáticos de 4º e 5º ano do ensino fundamental de língua portuguesa, em busca de averiguar qual a concepção de letramento presente nas propostas de escrita instauradas nos mesmos.

3. CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ADOTADA NAS PROPOSTAS TEXTUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1. Apresentando os livros didáticos em análise

Os livros selecionados para a realização da pesquisa são direcionados para 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Pertencem à coleção Ligados.com Língua Portuguesa, de Angélica Prado e Cristina Hülle, publicado pela Editora Saraiva, em 2014. Estes livros foram escolhidos por professores da rede pública municipal.

De acordo com a Editora Saraiva, responsável pela publicação da coleção Ligados.com Língua Portuguesa, os livros desenvolvem “a competência leitora e o domínio da escrita pelos alunos, por meio do trabalho com os diferentes gêneros orais e

escritos” (Disponível em: <http://www.editorasaraiva.com.br/produtos/show/isbn:9788502630338/titulo:ligadoscom-lingua-portuguesa-1/>. Acesso em: 01 de agosto de 2017). De acordo com a editora o LD:

desenvolve a leitura e a compreensão de textos verbais e não verbais, acompanhados de atividades que desenvolvem a compreensão leitora e escritora e o trabalho com oralidade em diversas situações comunicativas e assegura um programa de gramática e ortografia abrangente que permite análise e reflexão sobre regularidades da língua.

(Disponível em: <http://www.editorasaraiva.com.br/produtos/show/isbn:9788502630338/titulo:ligadoscom-lingua-portuguesa-1/>. Acesso em: 01 de agosto de 2017)

As produções textuais nos dois LD analisados são organizadas em cinco etapas, sendo elas: proposta, planejamento, escrita, auto avaliação e reescrita.

Os livros são divididos por unidades, de maneira que as páginas de abertura introduzem o trabalho que será desenvolvido em cada unidade, convidando o leitor a observar os elementos da imagem e relacioná-los com seus conhecimentos sobre o tema ou com seu dia a dia.

Cada unidade apresenta dois capítulos, que são compostos de seções que exploram e desenvolvem os conteúdos e conceitos estudados. As seções apresentam atividades variadas, escritas e orais, individuais, em duplas ou em grupo. Nesta estruturação dos capítulos organizada por seções, cada seção destina-se e propõe a realização de determinado tipo de atividades, assim como são especificadas no início dos livros:

- Gente que faz: nesta seção você põe em prática o que aprendeu na unidade, mostrando sua criatividade e habilidade na língua escrita ao produzir textos.
- Palavra puxa palavra: de forma leve e agradável, você constrói seu conhecimento dos usos da língua e reflete sobre a gramática;
- Raios X da escrita: nesta seção você sistematiza as estruturas dos textos trabalhados, revisa sua produção para se apropriar das características do gênero e a reescreve aplicando os conhecimentos adquiridos;
- Sopa de letrinhas: nesta seção você trabalha a ortografia pela observação das palavras e do modo como são escritas;
- Uso do dicionário: nesta seção você vai entender a organização de um dicionário e saber em que situações pode usar os significados de determinadas palavras;

- Conversa vai, conversa vem...: você vai refletir sobre o uso da língua falada em diferentes situações comunicativas, aprendendo a ouvir e a expressar da forma adequada;
- Ampliando horizontes...: cada unidade apresenta sugestões de livros, revistas, músicas, filmes ou *sites* que permitem enriquecer ou ampliar os assuntos abordados;
- Rede de ideias: esta seção retoma conceitos trabalhados na unidade e os desenvolve em conexão com outras áreas do saber;
- Qual é a pegada?: nesta seção você vai perceber que atitudes no dia a dia podem ajudar a preservar o lugar em que vivemos e construir um futuro melhor. Você também vai refletir sobre valores e atitudes que contribuem para a sua formação como cidadão.

Nota-se, numa primeira impressão, a preocupação em cada seção de levar o aluno a realização de uma atividade reflexiva, de maneira que ele possa utilizar os aprendizados adquiridos em suas práticas sociais, assim como espera-se de um trabalho realizado a partir da perspectiva do letramento e como assegura os PCN (1997, 47)

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes [...] Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

De acordo com a apresentação prévia dos LD a serem analisados, as propostas de produções textuais presentes nos mesmos, estão de acordo com o que apregoa os documentos oficiais.

3.2. Análise das propostas textuais presentes na seção *Gente que faz dos livros* didáticos de 4º e 5º anos do ensino fundamental

Como já mencionado, anteriormente, na realização de nossas análises vamos nos ater a somente a seção: “Gente que faz!”. Destaca-se que cada unidade que compõe os livros didáticos analisados trabalha com um gênero discursivo. Esse gênero é mobilizado para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, a escrita, e por conseguinte, com a produção textual escrita. Serão analisadas duas (02) propostas de produção textual do LD do 4º ano e duas (02) propostas do LD do 5º ano, resultando em um total de quatro (04) propostas. A opção por analisar somente quatro (04) propostas, se deu pelo fato de que todas as propostas seguem o mesmo padrão, tornando-se dispensável a análise de diversas propostas.

A escolha dessas propostas está fundamentada nas orientações descritas no referencial curricular na rede municipal de ensino. Como é sabido o referido documento é base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores das escolas municipais, por isso julgamos relevante analisar as propostas de produção textual disponíveis na seção *Gente que faz* do LD que estão de acordo com as orientações do referencial curricular.

De maneira que para o 4º ano do Ensino Fundamental, o Referencial Curricular orienta que se trabalhe no âmbito de produção de escrita com os seguintes gêneros textuais: narrativos, jornalísticos, histórias em quadrinhos, publicitários, informativos, poéticos e epistolares. Para o 5º ano divididos por bimestres, seguindo a mesma linha de produção textual do 4º ano.

Em ambos, serão levados em consideração para a realização das análises os seguintes itens: o contexto em que é apresentado a proposta textual, quais as orientações que o livro oferece para a realização da produção escrita e quais as orientações sugeridas para a realização de tal produção.

Tais critérios foram selecionados para as análises por nos possibilitar a partir deles, detectar se as propostas estão de acordo com o que propõem práticas aplicadas sob a perspectiva do letramento, que precisam apresentar liberdade e autonomia na construção da escrita, partindo dos conhecimentos prévios dos sujeitos.

3.3. Análises das propostas de produções textuais do livro didático do 4º ano do Ensino Fundamental

A seção “Gente que faz!”, que traz as propostas de produções textuais, segue basicamente o mesmo roteiro para todas as propostas: inicialmente traz um breve

resumo do gênero textual trabalhado no capítulo, posteriormente, propõe a produção escrita, e seguida, apresenta um roteiro de orientações de como deve ser realizada a produção textual. Proposta 01:

A produção textual 01 (um) propôs a escrita de um poema. Para isso, já no início da seção é apresentado ao aluno a definição do que são poemas e como se organizam. Veja:

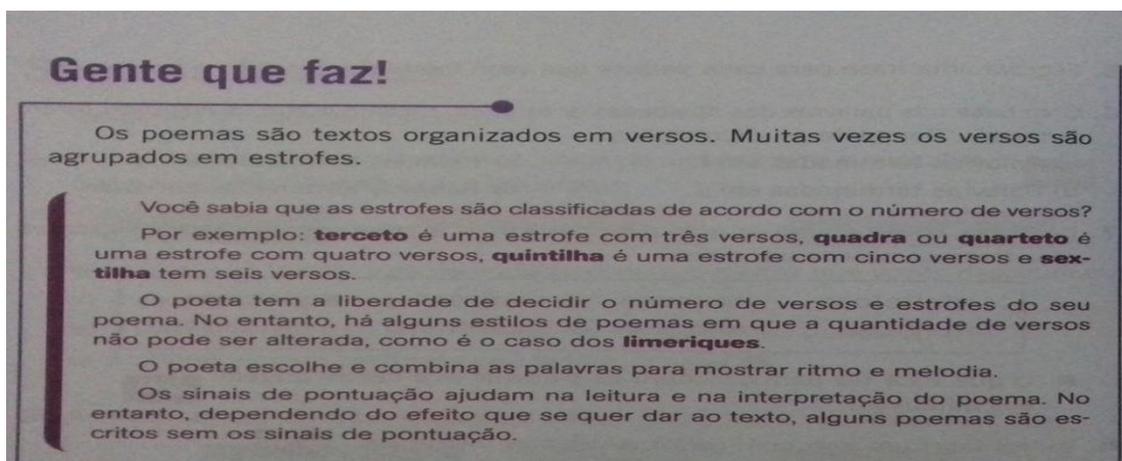


Figura 1

Nota-se que o LD traz uma definição conceitual de poema, porém essa definição não parece tão clara. Embora afirme que poemas são organizados em versos e agrupados em estrofes, em nenhum momento explica o que são os versos, o que são estrofes³. Para que o aluno escreva um poema, o LD foca apenas no ensino da estrutura composicional, desconsiderando o conteúdo temático, valor semântico das palavras e relações de sentidos e de subjetividade constitutivas desse gênero. Observe:

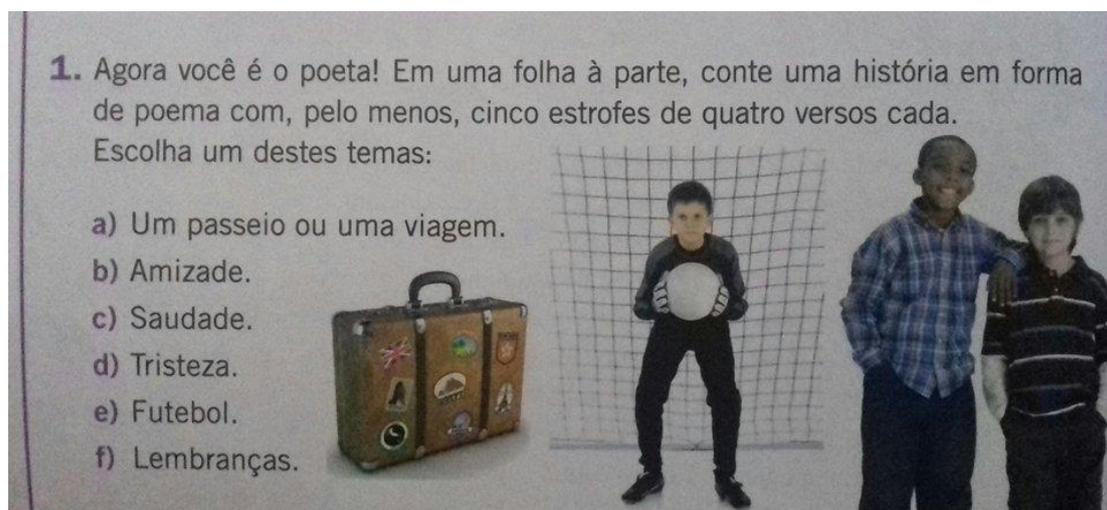


Figura 2

³ Ressaltamos que em todo capítulo não há uma explicação sobre esses conceitos.

Compreende-se, que na apresentação da proposta de produção do poema, o livro já prescreve as coordenadas que os alunos devem seguir no momento da escrita: quantidades de versos, de estrofes e os assuntos que poderão discorrer em seus poemas. O enunciado ao exclamar - “Agora você é o poeta!” -, deixa subentendido que o aluno tenha liberdade para criar seu próprio poema, porém, essa liberdade é ilusória, pois só é permitida dentro dos limites pré-estabelecidos pela instrução dada.

No momento em que a proposta sugere que se realize a escrita em uma folha a parte, subentende-se que é um momento propício para as práticas de reescrita, de reprodução da escrita.

Após apresentar qual e como a produção textual deve ser realizada, o LD traz mais um tópico de orientações:

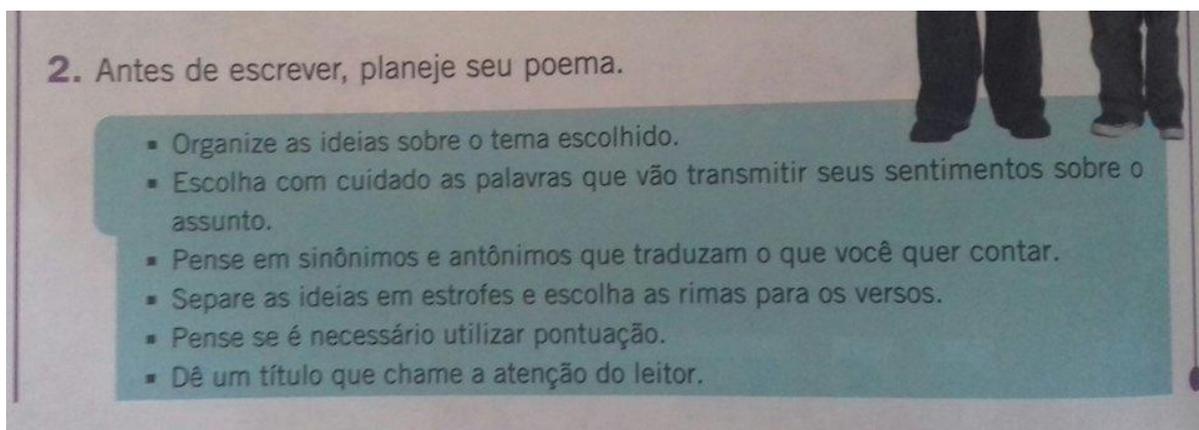
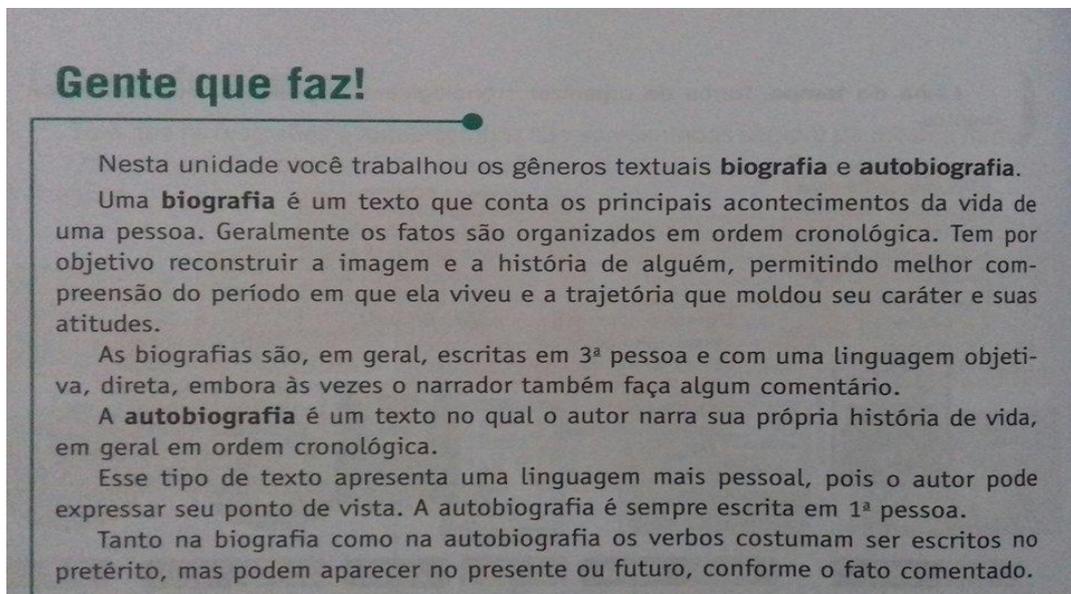


Figura 3

Nesse quadro de orientações, observamos novamente uma preocupação com algumas questões estruturais que o aluno deve seguir ao realizar sua produção escrita, deixando subentendido, que as questões estruturais ainda sobressaem as relações de sentido, pois pautando-se na perspectiva do letramento, as questões estruturais são importantes, porém, as relações de sentido no decorrer da construção do texto, são mais importantes para a formação do sujeito escrevente.

Proposta 02:

Nesta unidade os gêneros trabalhados foram: biografia e autobiografia. Inicialmente, o livro traz a definição dos dois gêneros trabalhados no decorrer da unidade:



Gente que faz!

Nesta unidade você trabalhou os gêneros textuais **biografia** e **autobiografia**.

Uma **biografia** é um texto que conta os principais acontecimentos da vida de uma pessoa. Geralmente os fatos são organizados em ordem cronológica. Tem por objetivo reconstruir a imagem e a história de alguém, permitindo melhor compreensão do período em que ela viveu e a trajetória que moldou seu caráter e suas atitudes.

As biografias são, em geral, escritas em 3ª pessoa e com uma linguagem objetiva, direta, embora às vezes o narrador também faça algum comentário.

A **autobiografia** é um texto no qual o autor narra sua própria história de vida, em geral em ordem cronológica.

Esse tipo de texto apresenta uma linguagem mais pessoal, pois o autor pode expressar seu ponto de vista. A autobiografia é sempre escrita em 1ª pessoa.

Tanto na biografia como na autobiografia os verbos costumam ser escritos no pretérito, mas podem aparecer no presente ou futuro, conforme o fato comentado.

Figura 4

Ao encerrar a explanação das definições e características dos gêneros discursivos mencionados, o LD apresenta um texto falando sobre a vida de uma autora citada no decorrer do capítulo (exercício 1), ação dispensável, pois o LD já apresentou definições e exemplos do gênero, não havendo necessidade de retomada. Em seguida, baseadas no texto sobre a autora, são realizadas algumas perguntas voltadas para a interpretação do texto, em busca de atestar se os alunos compreenderam a definição de biografia e autobiografia.

Na sequência, o LD apresenta a proposta de produção escrita que sugere aos alunos que escrevam uma autobiografia, contando os principais fatos de suas vidas. Para realizar escrita da autobiografia, o aluno deve deixar-se conduzir pelos questionamentos já definidos e determinados no livro. Observe:

2 Agora, mãos à obra! Você vai escrever uma autobiografia contando os principais fatos de sua vida.

a) Peça auxílio a um adulto de seu grupo familiar para os detalhes e as datas importantes.
Estas perguntas podem ajudá-lo. Registre as respostas no caderno.

- Quando você começou a andar ou falar? Quantos anos você tinha quando nasceram seus irmãos? Do que costumava brincar quando era criança? O que mais gostava de fazer? Em que ano entrou para a escola? Como foi seu primeiro dia de aula? Quando aprendeu a ler e escrever? O que gosta de ler hoje em dia? Quais são seus amigos mais próximos? Como se conheceram? Quais são seus divertimentos? O que costuma fazer nos fins de semana? O que o deixa feliz? O que o deixa triste? Você tem alguma preocupação?

b) Você pode incluir planos para o futuro, dizendo o que quer ser quando crescer e qual é seu maior sonho.



Figura 5

Entendemos que o LD ao apresentar uma sequência de perguntas norteadoras para a construção do texto, sugerindo que essas respostas sejam registradas no caderno, automaticamente, os alunos construirão um texto fragmentado no caderno. Esse registro sequencial de suas respostas os levarão a compreender a produção de textos como junção de partes. Assim, o aluno deixará de levar em conta no momento da escrita quesitos como: a criatividade, autonomia e as relações de sentido que são responsáveis por garantir a tessitura do texto. Entendemos que ao não contemplar as relações de sentido na construção do texto, o LD deixa de privilegiar as práticas letradas.

Para finalizar as orientações sobre a escrita de uma autobiografia, é apresentado um quadro com os itens que de acordo com o livro didático, são essenciais para a construção escrita para este tipo de gênero:

3 Agora que você já planejou o que vai escrever, lembre-se destes itens.

- Escreva seu nome completo, o local e a data de seu nascimento e os nomes de seus pais ou responsáveis.
- Estabeleça uma ordem cronológica para contar os fatos.
- Utilize os verbos no pretérito ao contar fatos do passado.
- Use os verbos em primeira pessoa.
- Descreva suas sensações e impressões.
- Dê um título ao seu texto.



Figura 6

Depois de eleger os itens que julgam pertinentes enfatizando-os, o LD traz a solicitação de que se faça a avaliação da escrita, com o intuito de averiguar se a mesma está de acordo com o solicitado pelas orientações ofertadas:

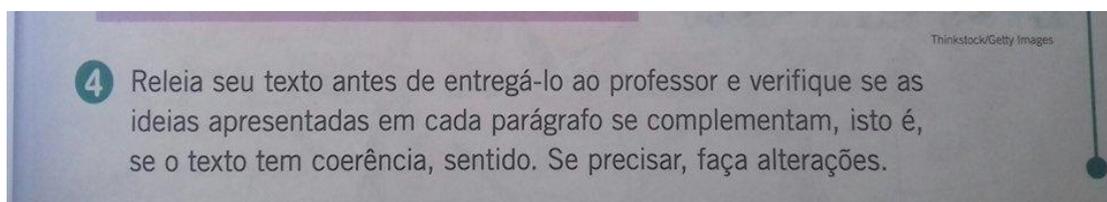


Figura 7

Essa averiguação pode ser compreendida como uma maneira de propiciar um cuidado com a escrita, já que o ensino se baseia em modelos pré-estabelecidos por alguém que possui um conhecimento legitimado, findando em uma escrita exemplificada. Partindo destas orientações, o aluno estrutura sua escrita pensando em atender o determinado pela escola, resultando em uma escrita escolarizada que visa ao cumprimento de uma atividade escolar.

Com isso, estabelece um distanciamento entre escrita escolarizada e escrita que circula em outros ambientes sociais. Há um certo apagamento dos usos sociais da escrita. Ao desconsiderar esses usos sociais, o aluno deixa de compreender a utilidade do gênero discursivo apreendido, e conseqüentemente, deixa de entender a dimensão da importância de uma escrita que vai além das paredes das salas de aula. O educando se mantém refém de um padrão previamente estipulado:

o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado”. Logo, o aluno vê a escrita como um meio de adquirir um código e seu texto acaba sendo visto como um material que valerá nota (há a escrita para a escola e, conseqüentemente, a produção de uma redação).(FUZA E MENEGASSI, 2007, p. 07)

Mediante o exposto, ressaltamos a importância dos elementos coesivos e da coerência na construção de sentido do texto. Também, não podemos deixar de mencionar que o modo como o LD instrui a construção da produção textual acaba proporcionando um certo apagamento no que diz respeito às relações de sentidos que fundamentam a escrita de textos que tem uma função social. Conforme Coelho (2016)

toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os

textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (2001: 30, apud COELHO, 2016, p. 112, 113)

O LD segue metodicamente em suas propostas textuais com questionamentos de cunho de interpretação acerca dos textos apresentados no decorrer das unidades. Sempre solicita que os alunos se atentem as instruções para a construção da escrita e as correções e adequações as quais forem necessárias. Entendemos que essa instrução é uma estratégia do LD para limitar a produção textual do aluno: “Desse modo, o aluno, no momento da escrita, faz uso de termos que acredita estar enquadrado na modalidade formal da língua, com o intuito de agradar o professor” (Fuza e Menegassi, 2007, p. 07). Assim, verificamos que as propostas de produções textuais não estão pautadas na perspectiva do letramento e seus usos sociais.

3.4. Análises das propostas de produções textuais do livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental

Proposta 01:

O relato pessoal foi o gênero textual trabalhado nesta unidade, porém, o que se constata no espaço destinado a estimular a produção textual são questões relacionadas mais precisamente a pontos gramaticais e interpretativas. Essa ênfase a questões interpretativas e gramaticais busca verificar se houve de fato a compreensão do que é o gênero textual trabalhado no decorrer da unidade e reforçar atividades gramaticais:

Gente que faz!

Responda às questões no caderno.

- 1 Por que os textos **O baobá e eu** e **Catando piolhos, ouvindo histórias** são relatos pessoais?
- 2 Os acontecimentos foram vividos em que momento da vida dos narradores?
- 3 No relato pessoal é importante marcar o tempo (quando) e o espaço (onde) da situação vivida? Por quê?
- 4 Pode haver diálogos em um relato pessoal?
- 5 Nos relatos pessoais, os fatos são narrados em 1ª pessoa.
 - a) Quais palavras deste trecho indicam esse foco narrativo?

Ao contrário da maioria dos jovens da Costa do Marfim da minha geração, eu nasci numa grande cidade e cresci na capital do país, Abdjã.
 - b) Qual é a classe gramatical dessas palavras?
- 6 Qual é o tempo verbal mais utilizado nesse tipo de relato? Por quê?
- 7 Leia um trecho de outro relato de Daniel Munduruku e identifique as características do gênero que foram discutidas nas questões anteriores.

[...]

Estávamos sós. Subimos no primeiro galho e ficamos ali chupando manga com farinha. Tudo estava bem tranquilo. De repente, no entanto, Korú começou a agir estranhamente. Falava coisas que eu não conseguia entender. Fiquei com medo e pedi que ele descesse da árvore. Como ele não me obedecia, eu o forcei a descer bem depressa, e ele caiu lá de cima sobre um montão de folhas. Chegando ao chão, perguntei se tudo estava bem, e ele disse que sim. Felizmente ele tinha voltado a si. Depois disso voltamos correndo para a aldeia sem entender direito o que havia acontecido.

Daniel Munduruku. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006. p. 22.

Figura 8

Dando prosseguimento a assuntos voltados para a interpretação, o LD apresenta uma definição de relato pessoal e como o mesmo deve constituir-se. Em seguida, propõe que os alunos pensem em um fato marcante que aconteceu na vida deles. Após essa orientação para relatar o fato marcante, é apresentado um roteiro de recomendações de como este fato deve ser escrito, para que se torne um relato pessoal:

■ É possível saber os sentimentos de quem escreveu esse relato? Dê exemplos.

No **relato pessoal**, as pessoas narram fatos importantes de sua vida. No texto há apresentação do **tempo** (quando aconteceu), do **espaço** (onde aconteceu) e de outras **pessoas** envolvidas. Também podem aparecer diálogos.

O relato é narrado em 1ª pessoa e geralmente os verbos estão no pretérito porque se referem a fatos passados.



8 Você tem lembrança de algum acontecimento marcante na sua vida? Prepare-se para escrevê-lo. Siga estas recomendações.

- Crie um título coerente com o que vai contar.
- Conte quando e onde o fato ocorreu.
- Descreva as sensações, os sentimentos e suas emoções diante do acontecimento.
- Fique atento à pontuação e à ortografia.
- Utilize verbos e pronomes na 1ª pessoa.
- Organize o texto em parágrafos.
- Use os sinais de pontuação.

9 Produza seu texto, que pode ser digitado em um editor de texto ou escrito em uma folha à parte. Antes de entregá-lo, releia e faça as verificações e correções necessárias.



Figura 9

Podemos constatar a partir destas orientações, implicitamente, o LD mostra que para a realização do relato pessoal é necessário a exposição dos fatos, obedecendo a uma sequência pré-determinada. Ao solicitar que “faça a verificação e a correção necessária” subentende-se que se trata de correções gramaticais, não considerando as relações de sentido. Mediante as orientações do LD, observamos que deixa-se de contemplar mais uma vez as práticas de letramento abordado nesse trabalho, já que não conseguimos detectar a significação do gênero trabalhado, a utilidade do mesmo para a vida social dos educandos.

Proposta 02:

Os gêneros textuais trabalhados nesta unidade foram a reportagem e a notícia. A seção “Gente que faz!” inicia fazendo um questionamento sobre a diferença entre os dois gêneros e propõe um diálogo sobre o assunto. Após o diálogo é solicitado que os alunos especifiquem por escrito quais foram os gêneros textuais que leram na unidade. Depois de especificar esses gêneros, os alunos devem escrever quais as características que as notícias apresentam. Mas é sabido, que trabalhar definições e características dos gêneros não assegura a compreensão do aluno, pois é no momento de realização da escrita, na produção da escrita que a atividade em questão torna-se mais compreensível. De maneira que essa insistência em trabalhar as definições, torna-se desnecessária.

Na sequência, o LD exhibe uma notícia e solicita que a partir da leitura da mesma sejam respondidas no caderno algumas de perguntas como: “Qual é o fato principal (o que aconteceu)? Quando aconteceu o fato principal? Onde aconteceu?; Como aconteceu? Qual motivo do acontecimento (por que aconteceu)?”. (PRADO; HÜLLE, 2014, p. 171)

E outras atividades seguem pautadas neste mesmo modelo – questões interpretativas e gramaticais. Depois dessa série de questões é indicada uma proposta de escrita, com o seguinte convite: “Agora chegou a vez de escrever uma notícia! Reúna-se com três colegas e sigam as instruções.” E mais uma vez, o LD apresenta um modelo a ser seguido:

5 Como esses itens que você identificou na atividade anterior são tratados nos parágrafos seguintes, isto é, no corpo da notícia? Responda no caderno.

6 Escolha, com um colega, um texto em uma seção de jornal. **DUPLA**

- Leiam com atenção e identifiquem os elementos que aparecem nele para dizer se é notícia ou reportagem. Justifiquem a resposta no caderno.

7 Agora chegou a vez de escrever uma notícia! Reúna-se com três colegas e sigam as instruções. **GRUPO**

- Conversem sobre os últimos acontecimentos da cidade onde vocês moram.
- Analisem se os acontecimentos são relevantes e se podem virar notícia.
- Os assuntos devem relacionar-se com saúde, meio ambiente, cultura ou cotidiano.
- Tentem se lembrar do fato, detalhando com quem aconteceu, quando e onde aconteceu, como e por que aconteceu.
- Se for possível, entrevistem as pessoas envolvidas no fato e registrem seus comentários em uma folha à parte. Aproveitem para anotar o nome completo e idade dos envolvidos para registrar após o comentário.
- Seleccionem os acontecimentos e escrevam, em folhas à parte, duas notícias. Cada dupla escreve uma notícia.

8 Sigam este roteiro no momento de redigir a notícia.

- O fato principal (o que aconteceu?).
- Onde aconteceu.
- As pessoas envolvidas no fato.
- Como aconteceu.
- Quando aconteceu.
- Por que aconteceu.

- a) Façam uma manchete bem atrativa.
- b) Apresentem o fato no primeiro parágrafo.
- c) Descrevam os detalhes do fato nos parágrafos seguintes.
- d) Escrevam depoimentos de pessoas envolvidas.
- e) Releiam o texto antes de entregá-lo.

- Confiram a ortografia, a pontuação e a acentuação das palavras.
- Verifiquem se vocês construíram períodos curtos e se a linguagem está clara.
- Observem se o fato está bem apresentado.
- Vejam se o texto foi organizado em parágrafos.

Figura 10

O verbo do início do enunciado solicitando a produção de uma notícia no imperativo somado a um cronograma definido que deve ser executado deixam explícito a relação hierárquica de ordem imposta pelo LD ao aluno, ação que inibe a autonomia do aluno, impedindo-o de ser de fato, o dono da ação da escrita. Sendo assim, tais ações afastam o aluno da oportunidade de realizar uma escrita pautada nas práticas de letramento, que priorizam a autonomia dos sujeitos.

Em todas as propostas que vimos, é solicitado que, antes de dar início à escrita, seja feito um planejamento pautado nos questionamentos apresentados pelo exercício. De maneira a delimitar e homogeneizar a escrita, pois ao seguir este planejamento, o

aluno realiza uma escrita escolarizada, pois desconsidera o seu interlocutor e não reflete para quem se destina a sua escrita. Ele mantém o foco apenas nas orientações pré-estabelecidas. Observa-se que quando é solicitado a revisão da escrita realizada, dão ênfase às questões estruturais e ortográficas da produção textual.

Ao analisarmos estas propostas de produção escrita, verificamos que em sua maioria, são apresentadas propostas de cunho indutivo, que dificultavam uma reflexão por parte dos alunos acerca de que, para que e para quem produzem seus textos. Em todas as propostas são oferecidos roteiros de como a escrita deve ser tecida, preocupando-se com suas questões gramaticais e estruturais, não ressaltando as relações de sentidos nas construções dos textos, não possibilitando aos educandos a compreensão do uso social de cada gênero apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os pressupostos teóricos metodológicos adotados nessa pesquisa foi possível notar que embora a proposta de produção textual faça parte da composição do LD há muito o que pensar sobre a formação de um sujeito escrevente que saiba escrever não apenas para a escola. Por ser o LDum dos principais materiais de apoio nas aulas de língua portuguesa, as propostas de produção textual disponíveis nesse material devem considerar o uso social da escrita, mostrando ao aluno escrevente que para escrever não basta apenas saber a estrutura, a formatação de um dado gênero.

É preciso compreender seus usos e finalidades, pois só assim a escrita deixa de ser vista, na escola, como mera codificação, decodificada, sem a construção de relações de sentidos, resultando somente numa atividade escolar. Acreditamos que levar em conta os usos sociais permite a realização de um trabalho com produções de textos consegue formar escreventes competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

O sujeito escrevente precisa ser capaz de produzir uma escrita que considere o conhecimento das possibilidades presentes nas relações sociais que estão postas culturalmente. Devem saber selecionar o gênero em que sua escrita se realizará escolhendo o que for mais apropriado aos seus objetivos e às circunstâncias enunciadas em questão. É preciso que o escrevente saiba ter clareza e reconheça a importância de adequar o gênero de acordo com cada situação.

O escrevente precisa também, conseguir olhar para o seu próprio texto e analisar se o mesmo está coerente não apenas com o que é solicitado pela escola, mas coerente com o contexto de emerge essa escrita. Defendemos que para o escrevente conseguir adquirir a capacidade de olhar para sua escrita enquanto um processo que envolve conhecimentos linguísticos e extralinguísticos é necessário que o professor considere as práticas sociais da leitura e escrita, apreoadas na perspectiva do letramento. Para essa perspectiva, é necessário que o sujeito consiga adquirir sua própria autonomia no momento da escrita, ou seja, ser de fato o autor de seu texto. No decorrer das análises notamos que os LD na aplicação de suas propostas de atividades escritas não oferecem subsídios para a aquisição desta autonomia.

Para a formação de um escrevente crítico em relação a sua prática de escrita, as propostas de produção textuais aplicadas, em sala de aula, precisam ser realizadas de maneira a prepará-lo para o uso social da escrita, conforme promulga o letramento, pois

assim o escrevente teria a oportunidade de construir uma aprendizagem que o torna mais apto a participar efetivamente das relações sociais. O LD como material de apoio para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da escrita precisa apresentar propostas que contemplem a formação de um sujeito escrevente com tais qualidades.

Para isso, não pode existir uma aplicação de processo de construção de escrita mecanizada, robotizada, pautadas em roteiros prontos, que impossibilitam reflexão e autonomia por parte dos escreventes, é necessário que se consiga fazer com que esse escrevente compreenda o significado e a importância de todo o processo.

No decorrer de nossa pesquisa, não conseguimos detectar práticas que incentivassem essa reflexão e autonomia, sendo propostas superficiais, acompanhadas de roteiros a serem seguidos no momento da construção escrita, de modo indutivo. Isso dificulta a realização de uma análise e reflexão por parte do aluno, sobre os “por quês” da escrita, sobre o para quê, para quem e por que escrever, e onde será útil essa escrita, em que momento em sua vida social poderá utilizar essa escrita. Ao ignorar tais questões, os LD acabam por ignorar a importância dos alunos compreendam a funcionalidade da escrita e dos gêneros discursivos e estes passam a ser apenas modelos e estruturas que conduzem as aulas de linguagem.

Dessa forma, observa-se que, embora exista uma proposta de produção textual conforme recomenda documentos oficiais e alguns estudos sobre a escrita, constata-se que nos livros didáticos essas propostas de produções textuais ainda são construídas com base em uma noção de escrita (de) codificada, sem a construção das relações de sentidos, resultando numa escrita somente para fins escolares, e não para práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

COELHO, Fábio André. **As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos**. In: Ensino de produção textual. COELHO, Fábio André e PALOMANES (orgs.), 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

EDITORA SARAIVA. Disponível em:
<http://www.editorasaraiva.com.br/produtos/show/isbn:9788502630338/titulo:ligadoscom-lingua-portuguesa-1/>. Acesso em: 01/08/2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 3. Ed. Curitiba. Editora Positivo, 2004.

FIAD, Raquel Salek. **(Re) escrevendo; o papel da escola**. In: Cenas de aquisição da escrita. ABAURRE, Maria Bernadete Marques 2. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília. Universidade de Brasília, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **A aquisição da escrita e “métodos” de alfabetização**. In: KATO, Mary Aizawa, O aprendizado da leitura. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**/KLEIMAN, Angela B. (org), Campinas, 10ª ed. SP: Mercado de Letras, 1995

KOCH, Ingedore Villaça/ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**.1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Universidade Estadual de Maringá, 2006/2007.

NASCIMENTO, Simone Maria Barbosa Nery. **O recurso extraverbal da língua e o ensino da produção escrita**. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

PINTON, Juliana Clara. **Os livros didáticos de Letramento e Alfabetização: reflexões acerca da abordagem dos gêneros discursivos**. In: XVI Endipe, 2012, Campinas. Didática e práticas de ensino da educação contemporânea: constatações análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

PRADO, Angélica. **Ligados.com língua portuguesa**. 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais /Angélica Prado, Cristina Hülle. 1ªed. São Paulo. Editora Saraiva, 2014.

PRADO, Angélica. **Ligados.com língua portuguesa**. 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais /Angélica Prado, Cristina Hülle. 1ªed. São Paulo. Editora Saraiva, 2014.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita**. Maringá, PR, 2007.

SILVA, Sílvia Ribeiro da. **O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar**. Universidade Federal de Goiás, 1997.

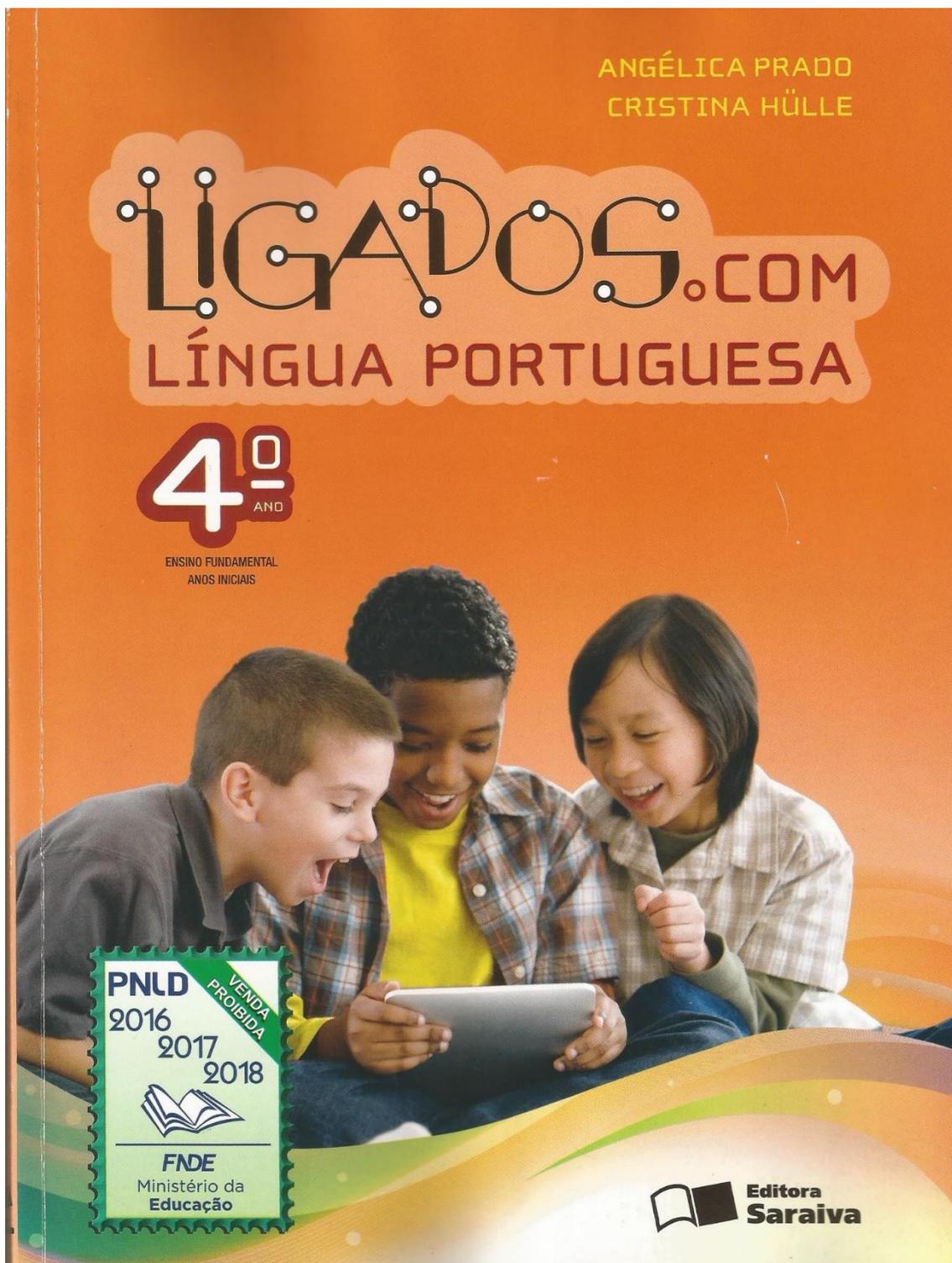
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

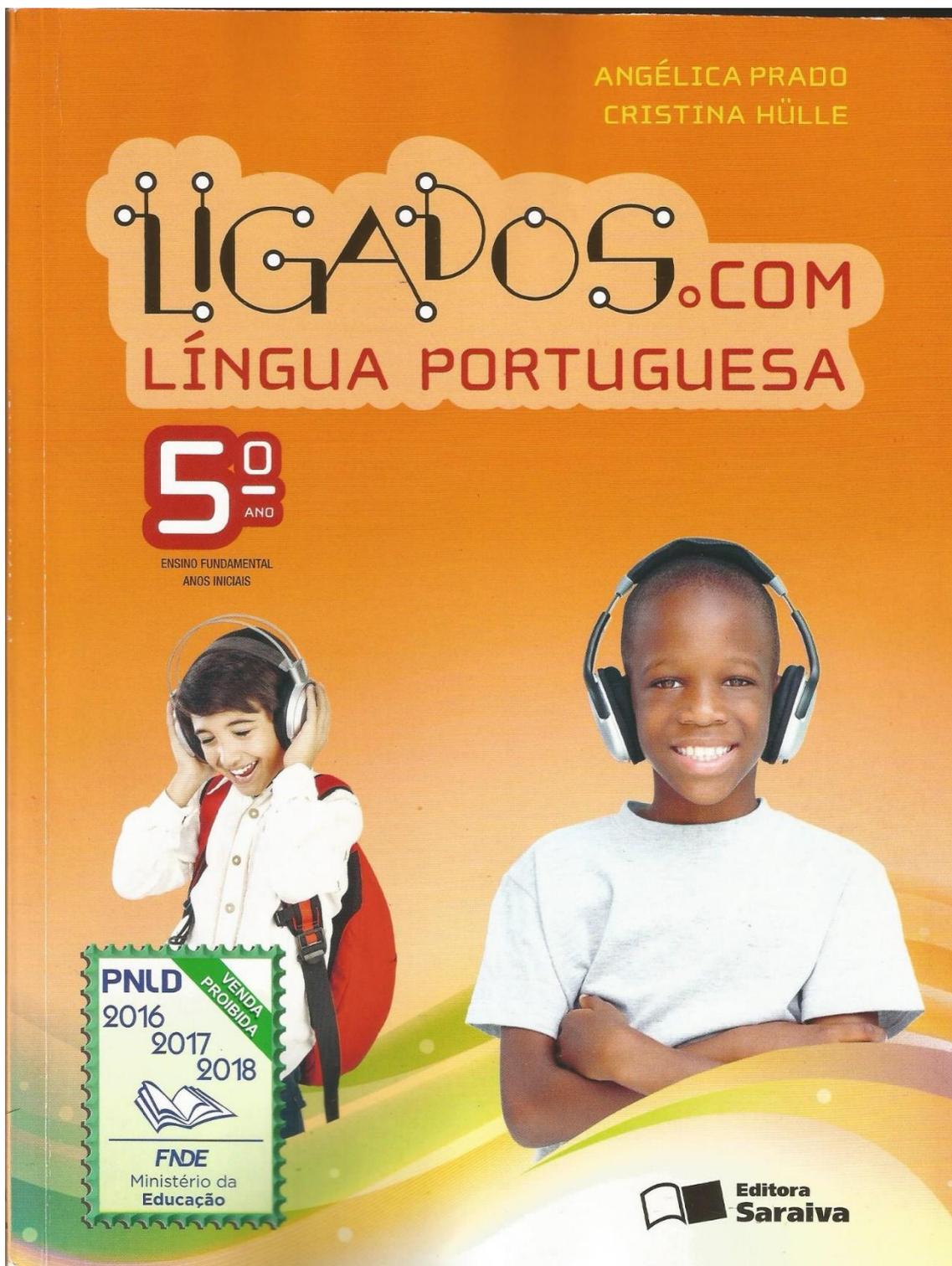
TRINDADE, Ana Paula Pires. **O processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito**. Universidade São Marcos, 2007.

WITTMANN, Maria José de Moraes. **Avaliação da Educação Básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos**. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba/PR.

ANEXOS



Capa do Livro Didático de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental



Capa do Livro Didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental

